

Janó Evelin

**Középiskolai osztályok csoportkohéziójának  
szerepe a személyes társadalmi tőke  
gyarapításában**

***Bevezetés***

A társadalmi tőke központi szerepet játszik a munkaerőpiacra való belépés és az ott történő boldogulás szempontjából is mind a többségi társadalom mind az alacsony társadalmi státusszal rendelkező rétegek körében. Jelen munkámban rávilágítok, hogy a társadalmi tőke megteremtésének első lehetőségei – kiemelten a gyenge kötések – az óvodában és a közoktatási rendszerbe belépve adódnak a hátrányos helyzetű és roma társadalmi csoport tagjai számára és hogy ezek meghatározó szerepet játszanak a további életút alakulásában. Emiatt kerül a tanulmány fókuszba a szegregált és integrált oktatás és a kapcsolatháló kérdéseire. A szegregált oktatás legtöbb formája teljesen elzárja a többségi társadalommal való kapcsolatok kialakításának lehetőségét a roma gyerekek előtt, egy kapcsolati vákuum felé sodorva őket, amely hosszú távon növeli az esélyét a társadalom peremére való sodródásuknak. A felelősségtudatos, integrációt támogató iskolai közeg ezzel szemben kedvezően megalapozza, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők gyerekei is szert tegyenek olyan gyenge kötésekre, amelyek segíthetik őket későbbi életükben. A kapcsolati tőke ezen összetett szerepe indokolja, hogy egy elvileg integráció mellett álló iskola osztályaiban tényleges és ne csak látszólagos integráció működjön.

***Elméleti áttekintés: az oktatási szegregáció-integráció és társadalmi tőke összefüggései***

A szegregált oktatás okozta különbségtétel a gyerekek között, az elkülönítések sokféle formája és a szelekciós mechanizmusok negatívan befolyásolhatják a hátrányos helyzetű és roma gyerekek kapcsolatépítési lehetőségeit. A gyenge kötések és a gazdag kapcsolathálózat kialakítása a többségi társada-

lom tagjai irányában nagyban befolyásolják ezeket, s egyben elősegítik a társadalmi szintű integrációjukat is.

*Erőss Gábor* szerint az iskolai szegregáció felfogható a társadalmi dezintegráció egyik tüneteként is. Az oktatási expanzió ezzel ellentétes folyamat, mobilitást serkentő hatást fejt ki, egyre korábban tereli be, és egyre tovább tartja bent a gyermeknevelési intézményekben a diákokat. Úgy véli, az iskola küldetése a társadalom szükséges és elégséges homogenizálása az alsó rétegek reszocializálása, átnevelése révén a társadalmi integráció érdekében.<sup>164</sup> Az integráció és expanzió egymást erősítő folyamatok. Ha a hozzáférés demokratizálódása nem vezet automatikusan a társadalmi egyenlőtlenségek csökkenéséhez, a hozzáférés szűkítése szinte biztos, hogy egyenlőtlenségek növeléséhez vezet.<sup>165</sup> *Radó Péter* hangsúlyozza, nincs olyan oktatási rendszer, amelyben valamilyen mértékű szelekció ne érvényesülne. Azonban szelektív oktatási rendszerről akkor beszélhetünk, ha a tanulók oktatási rendszeren belüli előrehaladása esélyeiben szerepet játszik családi háttérük. Ez esetben a családból hozott hátrányokat ugyanis a gyermeknevelési intézmény nevelési stratégiáinak kell(ene) ellensúlyoznia. A 2015-ös PISA eredmények sajnos azt mutatják, hogy bennünket a szelektivitás erősségében csak Hollandia előz meg. Ez az extrém erős szelektivitás középfolkon intézményesült szelekciót okoz. Az iskolák alkalmazkodnak társadalmi környezetükhöz, emellett az iskolát a tanárok működtetik, elvárásaik erős separációs nyomást generálnak. A tanárok minél magasabb státuszú, homogén összetételű tanulócsoporthoz kialakításában érdekeltek. 2011-től az iskolák száma, és ellátandó tanulók között egyre nagyobbra nyílt olló a növekvő szelektivitás egyik legfontosabb oka.<sup>166</sup> De a szelektív iskolaválasztás lehetőségével csak a magasabb státuszú szülők tudnak élni.<sup>167</sup> Ehhez a gondolathoz kapcsolódva *Erőss Gábornál és Gárdos Juditnál* olvasható, hogy sok intézmény és tanár alkalmaz olyan eszközöket, melyek szándékaik ellenére sem vezetnek a cigány tanulók hátrányainak felszámolásához, sőt olykor növelik, vagy tartósítják azokat (pl.: leszállítják a követelményeket, amivel beindul az iskolai lemaradási- tovább nem tanulási spirál). A tanárok nem megfelelő hozzáállása pygmalion-effektust is előidéz, vagyis a gyerekek hosszú távon elhiszik és tudatosan azt is gondolják, hogy csak olyan színvonalú teljesítményre képesek, amit a környezetük sugall feléjük és hangoztatva feltételez róluk. Sokan érvelnek amellett, hogy a roma diákokat frontális módon nem

---

<sup>164</sup> Erőss 2012, 262-263.

<sup>165</sup> Erőss 2012, 272.

<sup>166</sup> Radó 2018, 31-40, 50.

<sup>167</sup> Radó 2018, 42-49.



lehet oktatni, csak innovatív módszerekkel. A két szerző úgy véli az intézményi diszkrimináció a felelős a roma diákok lemaradásáért.<sup>168</sup> Ezek segítik, hogy a társadalmi devianciák iskolai devianciákká alakuljanak, tehát már gyerekkorban eldől az, hogy kinek milyen lehetőségek, inter- vagy intragenerációs mobilitási, kitörési esélyek adatnak meg. Ha a szülők kevésbé iskolaorientáltak, vagy együttműködőek, a tanárok a gyermek fejleszthetőségét, a várható iskolai életutat eleve nehezebbnek, reménytelenebbnek ítélik meg.<sup>169</sup> Ezzel szemben az integrált oktatásnak számtalan pozitív hatása van. Gyermekkorban még öntudatlanul játszunk együtt, vagy barátkozunk főleg az óvodában és általános iskolában. Középiskolába azonban már okosabb, értelmileg magasabb szinten álló gyerekek járnak, akik tudatosan alakíthatják kapcsolataikat az adott csoportban, ahol már fontos lehet mind az etnikai mind a társadalmi származás és státusz a barátkozás szempontjából. Természetesen vannak kivételesen jól és viszonylag jól működő középiskolák is ebből a szempontból, mint az, ahol én végeztem kutatásomat. De úgy vélem, a későbbi társadalmi beilleszkedés alapjait és a boldoguláshoz szükséges kapcsolatok kialakításának lehetőségét minél fiatalabb korban érdemes már biztosítani. Hiszen jellemzően egy többségi társadalomhoz tartozó személynek nincs szüksége gyenge kötések ápolására egy hátrányos helyzetű, vagy roma ember felé, de fordítva bizony igen. Megfogalmazódhat egy kérdés, hogy ezeket a viszonyokat esetleg korunk kapcsolatainak megbetegítője az érdek is táplálhatja? Az érdek persze nem feltétlen csak anyagi értelemben definiálható. Úgy vélem, ha már gyerekkortól meg van a lehetőség egy integrált környezetben a kapcsolatok kialakítására, akkor azok még lehetnek őszinte, érdegmentes kapcsolatok. De ha ez már serdülőkorra, fiatal felnőttkorra helyeződik át, akkor már egyre kevésbé. Az iskolai nevelés egyik célja a társadalmi szolidaritás, mint mindannyiunk érdekének tudatosítása. Ennek fejlesztéséhez az iskolai és közösségi nevelés nagy lehetőségeket nyújt. Nézzük, hogyan vélekednek erről a kérdésről a szakemberek! *Beényi Eszter* és társai úgy vélik a családok pozíciói eleve egyenlőtlenek, fel kell tenni a kérdést, hogy ezeket az egyenlőtlenségeket az iskolarendszer csökkenti, újratermeli vagy növeli. Első osztályba, általános iskolába tilos felvételiztetni, mégis vannak álfelvételik. Ezzel máris csorbulhat bizonyos rétegek számára a szabad iskolaválasztás joga. A szociális hátrány pedig könnyen képességbeli lemaradásként kódolódik. Ha a szülő/gyerek elvben meglevő lehetősége ellenére nem választhat, jogosan kerül hátrányba, így a sikertelenséget jogosnak fogják fel. A szülők nem ismerik fel egyenlő mér-

---

<sup>168</sup> Erőss-Gárdos 2008, 61-72, 74.

<sup>169</sup> Domokos 2008, 279, 284, 287-288, 290.



tékben az iskolaválasztás fontosságát, mert nincsenek meg a döntéshez szükséges információik. Itt ismét fontos lehet a kapcsolataik száma és minősége. Megindul az önkiválasztás mechanizmusa. Iskolabezárásoktól félve pedig gyakran speciális osztályok létrehozásával próbálkoznak, ami egy „jó-indulatú szegregáció”, az intézményrendszer érdekeit szolgálja. A jó iskolák örülnek a speciális intézményeknek, osztályoknak, mert a nem kívánatos tanulókat át tudják irányítani. Berényiék is úgy látják nem a rosszul működő iskolákat szokták ráadásul bezárni, hanem ami kellő gyerekszám nélkül működik.<sup>170</sup>

*Kertesi Gábor és Kézdi Gábor* a 2006-os kompetenciamérés eredményei fényében úgy vélik, a szegregált oktatási körülmények között a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó diákok között kevesebb kontaktusra nyílik lehetőség, mint integrált körülmények között. Tehát ez a körülmény befolyásolja azt, hogy milyen társadalmi körből lesznek barátai, ismerősei, kapcsolatai a gyerekeknek, amelyek, mint láttuk a felnőttkori kapcsolatokat is meghatározzák. Ha lehetőség sincs, hogy a többségi gyerekekkel kapcsolatba lépjenek, kapcsolati vákuumba sodródhatnak, illetve nem tudnak sikeresen boldogulni a munkaerőpiacon sem a későbbiekben. A személyes tapasztalat hiánya táplálja az előítéleteket, sztereotípiákat is, alapot adnak a csoportközi konfliktusokra. A kutatók szerint a hátrányos helyzetű tanulók iskolai elkülönítési formáinak kialakításában kisebb szerepet játszik a középosztályi tanulók szelektív elvándorlása, míg az etnikai elkülönülés esetében nagyobb szerepe van e tényezőnek. A rendszerváltás előtti 80-as, 90-es években *Kerckhoff, Hoffer, Argys* és társai angol és amerikai példákra kimutatták, hogy a heterogén osztályok létesítése segíti a gyengébb teljesítményű tanulók fejlődését, de visszaveti a jobb teljesítményű tanulókat.<sup>171</sup> A legutóbbi évek tanulmányaiban ez az állítás azonban már hitelét veszítette.

*Elekes Györgyi* 2011-es kutatásában kísérletet tesz annak szemléltetésére milyen fontos mobilitási csatorna lehet az iskola. A kutatásban részt vett romákat nem érte hátrányos helyzetű megkülönböztetés az iskolában, tanáraik is támogatták őket. Az alanyok nagyrészt szegregált környezetben éltek, csak óvodában, iskolában találkoztak többségekkel. Gyenge kötésekkel inkább tanáraikhoz kapcsolódtak, kevésbé a kortárscsoporthoz, ez segítette a továbbtanulásukat. Akiknek viszont sikerült a kortársaikkal is gyenge kötések kialakítani, azok végül is sikeresebb életutat jártak be, mint pusztán tanáraikhoz kapcsolódó továbbtanuló társaik. Amennyiben az a szocio-kulturális háttér, ahonnan jöttek, jobban igazodott a többségi normákhoz,

---

<sup>170</sup> Berényi-Berkovits-Erőss 2008, 15-24, 26.

<sup>171</sup> Kertesi-Kézdi 2009, 959-991.



több volt a kortárs csoporthoz fűződő gyenge kötések száma is. Ha az életvilág jelentősen eltér a többségiekétől, az iskola, mint mobilitási csatorna fontosabbá válik.<sup>172</sup>

A bemutatott kutatások megerősíteni látszanak a tanulmány bevezetésében lefektetett gondolataimat, miszerint az oktatási szegregáció minden formája elzárja a társadalmi tőke gyarapításának lehetőségeitől a fiatalokat, míg az integrált oktatás ezt a folyamatot elősegíti, továbbá, hogy a gyenge kötések kialakítása hosszú távon a sikeres társadalmi integrációhoz is hozzájárulnak. Berényi Eszter ezt kiegészíti azzal, hogy az illegális felvételi rendszere általános iskolában kiemelten befolyásolja az iskolai pályafutást, mivel a szociális hátrány képességbeli hátránnyá kódolódik, de meg is alapozza a gyerekek elkülönítését ezzel elzárva a kapcsolati tőke érdemi kiépítésének lehetőségétől is. Szót emel a „jóindulatú szegregáció” felszámolása ellen is, úgy látja, hogy a speciális iskolák körét is szűkíteni kellene. Kertesi és Kézdi Gábor kutatása alátámasztotta érdemben az alfejezet elején felvetett gondolataimat. Végül Elekes a nem romákkal való kapcsolatok jelentőségét nyomatékosítja.

## ***A kapcsolatháló kutatásaim célja***

Saját kutatásom során, melynek eredményeit a következőkben fogom bemutatni arra fókuszáltam, hogy a kapcsolatháló bővítésének és azon belül a kiemelten fontos gyenge kötések kialakításának meghatározó lehetőségei a közoktatási rendszerbe belépve adódhatnak a vizsgált társadalmi csoport számára. Kiemelendő, hogy míg a legtöbb szakirodalom a gazdasági és kulturális tőke felől közelíti meg a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai nehézségeit és a témában megjelent társadalmi kapcsolatháló-elemzések is legtöbbször csak ego-hálózatokat figyelnek meg, addig én a kutatásom segítségével teljes osztályközösségek kapcsolathálózatait vizsgálom és a szociometrián túlmutató mélységben tárok fel viszonyrendszereket. Kutatásom relevanciáját számos friss adat támasztja alá. 2000-2009 között a gettóiskolák aránya megduplázódott.<sup>173</sup>

	Integráltan tanult SNI-	BTMN- es tanu- lók	Hátrányos helyzetű tanulók	Halmozottan hátrányos helyzetű tanu-	Összes tanulói
--	----------------------------	--------------------------	----------------------------------	--	-------------------

<sup>172</sup> Elekes 2011,253-257.

<sup>173</sup> Papp 2011, 238.



	sek száma	száma	száma	lók száma	létszám
Szakiskola	6947	4065	8783	8159	90.178
Szakközépiskola	5514	6138	9373	4587	213.771
Gimnázium	2437	3696	4739	1979	213.069

A 2015/2016-os tanévben a fenti táblázat adatai arra engednek következtetni, hogy a legtöbb problémával küzdő gyerek a szakiskolákban tanul, legkevesebb hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű pedig mai napig a gimnáziumokban van. Az oktatási szegregációt táplálja, a korai szelekció is.<sup>174</sup>

### **A kutatási terep bemutatása**

A Szegedi Szakképzési Centrum Móravárosi Szakgimnáziumot és Szakközépiskolát, ahol közoktatási szakmai gyakorlatomat is töltöttem 1884-ben alapították, több átszervezésen esett át, mire elérte mai működési formáját és profilját. Az igazgatóhelyettes asszony friss adatai szerint a 2017/2018-as tanév végén 71 osztállyal, 1159 fővel működött a középiskola. Szakközépiskolai osztályba 651-en, szakgimnáziumi formába 508 tanuló járt. Nappali tagozaton 825-en, estin 334-en folytattak tanulmányokat. A nappali tagozatosok közül 153-an voltak SNI-sek, BTMN-esek 65-en, hátrányos helyzetűek voltak 72-en, halmozottan hátrányos helyzetűek 25-en. Ha ezeket a számokat összeadjuk, akkor látjuk, hogy 315 tanuló rendelkezik tanulási eredményt, iskolai pályafutást esetlegesen negatívan befolyásoló jellemzőkkel, vagyis a nappalis tanulók 38%-át érintve van ebben.

### **A kutatási módszer és a minta bemutatása**

Két kilencedikes osztályban végeztem kapcsolatháló-elemzést, melyhez papír alapú kérdőívet töltöttek ki számomra a gyerekek 2018 májusában. Figyelembe vettem a csoportalakulás fázisait, ami akár egy teljes tanévet is igénybe vehet, így mindenképpen csak az első tanév vége jöhetett számításba a kutatás lebonyolításában. A kiválasztott osztályok létszáma hasonló volt. Az egyikben 25 fős létszám ellenére 23 kitöltőre számíthattam, mert volt két magántanuló az osztályban, ők nem vettek részt ebben, a másik osztály 28 fős teljes osztálylét-

<sup>174</sup>Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016 127, 129-130.

[http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelesi\\_statistikai\\_evkonyv\\_2015\\_2016.pdf](http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelesi_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf) Letöltés, 2018.10.27.



számmal szerepelhetett alapvetően a kutatásban. Az egyik osztályban 1 a másikban 5 hátrányos helyzetű tanulóval tudtam előzetesen. A kutatás eredményeiből szemmel látható különbségek kimutatását vártam a két osztály szerkezetében a hátrányos helyzetűek osztályban elfoglalt helye, osztálytársakhoz való kapcsolódás tekintetében.

A kapcsolatháló-elemzés egy kvantitatív vizsgálati módszer. Végezhettem volna szociometriai felmérést is, de a kapcsolatháló-elemzés a szociológia egyik nagyon fiatal területe és ezzel a módszerrel még kevesen végeztek a témában kutatást, ezért az utóbbira esett a választásom. A terület természetesen az 1930-as években a szociometriából nőtte ki magát, azonban bonyolultabb, tágabb elemzési keretet ad, mint a szociometria. Nem csak rokonszenv-ellenszenv kapcsolatokon nyugszik, mint a szociometria, hanem szövetségi, rokonsági, kölcsönzési stb. kapcsolatokat is vizsgálhat. A program, amely segítette a munkámat a Ucinet volt. Kvalitatív kutatási módszerem strukturált interjúk készítése volt a két osztály osztályfőnökeivel, amelyek eredményeinek részletes bemutatásától ebben a munkámban eltekintek.

### **A kutatási kérdéseim ismertetése**

1. A hátrányos helyzetű és roma gyerekek osztályban elfoglalt helye, társaikkal való kapcsolatuk mutat-e elkülönült csoportalkotást vagy diszkriminációt az osztályon belül?
2. Jelen vannak-e rejtett szegregációs mechanizmusok az osztályokban az integráció mellett?
3. A kutatásomban részt vevő két osztály az oktatási integráció mintapéldáinak tekinthető-e?

### **A kutatási eredmények bemutatása és értelmezése**

A kutatásban részt vevő mindkét osztályról az előzetesen ismert központi nyilvántartásban meglévő mutatók az osztályfőnökök pontos adatai mentén felülíródtak, így a pedagógusoktól szerzett információk alapján dolgoztam. A 9/3 osztályba 28 fiú tanuló jár, ipari gépésznek (9 fő) és villanyszerelőknek (19 fő) tanulnak.<sup>175</sup> A teljes osztályba 7 fő SNI-s jár, közülük egy tanuló van, aki hivatalosan halmozottan hátrányos helyzetű is. 11 tanuló idősebb a korosztályánál egy évvel. Ez itt zömében osztályismétlés miatt fordul elő.<sup>176</sup> Az osztály

---

<sup>175</sup> Egy fiú nem töltötte ki a kérdőívet, ugyanis nem szándékozott szeptembertől folytatni a tanulmányait, így a tanév utolsó három hetében már nem látták tanárai.

<sup>176</sup> Egy tanuló azonban már a második szakma megszerzésén dolgozik, ő amiatt idősebb a társainál.



2017/2018-as tanév év végi tanulmányi átlaga 3,12 volt. Ebben természetesen benne vannak a 4 egészes átlag feletti tanulók is. A kutatásomban részt vevő másik 9/5 osztály az előző osztály ellentéte. 25 fős az osztály, melyből 22 kitöltés meg is valósult.<sup>177</sup> A 23 főből itt két lány is van, míg az előzőleg tárgyalt osztályt csak fiúk alkotják. Az osztályban festők (10 fő) és rendészeti örök (13 fő) tanulnak. Hat tanulót tartanak nyilván mint hátrányos helyzetű, vagy mint valamilyen tanulási zavarral küzdő. Közülük három tanuló hátrányos helyzetű (2H, 3H). A túlkorosak száma viszonylag sok, az osztályfőnök mindössze négy olyan tanulót említett, akik az ideális korosztályhoz tartoznak (14-15 évesek). Az osztályátlag 3,24, tehát nincsenek lejjebb tanulmányi eredményükben, mint a többségében magas szocioökonómiai státuszú családból származó diákokból álló osztály.

### **Ahol nem működik elég jól az integráció**

Elsőként a 9/3 osztályban végzett kapcsolatháló kutatásom eredményei alapján vizsgáljuk meg hogyan alakultak a személyközi kapcsolatok ebben a közösségben. Egy iskolai osztály formális közösségnek tekinthető, vagyis nem feltételezzük azt, hogy a tagok egyben barátok is. A kérdőív egyik kérdése ezt vizsgálja abban a tekintetben, hogy az osztályközösség tagjai találkoznak-e egymással iskolán kívül (1. ábra). A mellékelt (1.) ábra azt mutatja, hogy a tagok többsége találkozik egymással. Az iskolában töltött gyakorlataim alatt tapasztaltam, hogy sok iskolán kívüli program teremt lehetőséget az informális kapcsolatok kialakítására. De az is jól látható, hogy vannak olyan diákok, akik „kedveltebbek” ebből a szempontból. Viszont ezt is árnyaltan kell kezelni, mivel ha a kimenő és a bemenő éleket vesszük figyelembe látható, hogy vannak olyan diákok, akikkel a többi diák szívesen találkozna, de ő ezt nem feltétlenül viszonozná. Az is látható, hogy vannak olyan tanulók, akik nem szeretnének találkozni egyik osztálytársukkal sem, és ez fordítva is igaz. A három tanuló közül kettő SNI-s. Egy pedig idősebb a többiekénél, mivel már a második szakmáját szerzi, így elképzelhető, hogy a korkülönbség jelent akadályt.<sup>178</sup>

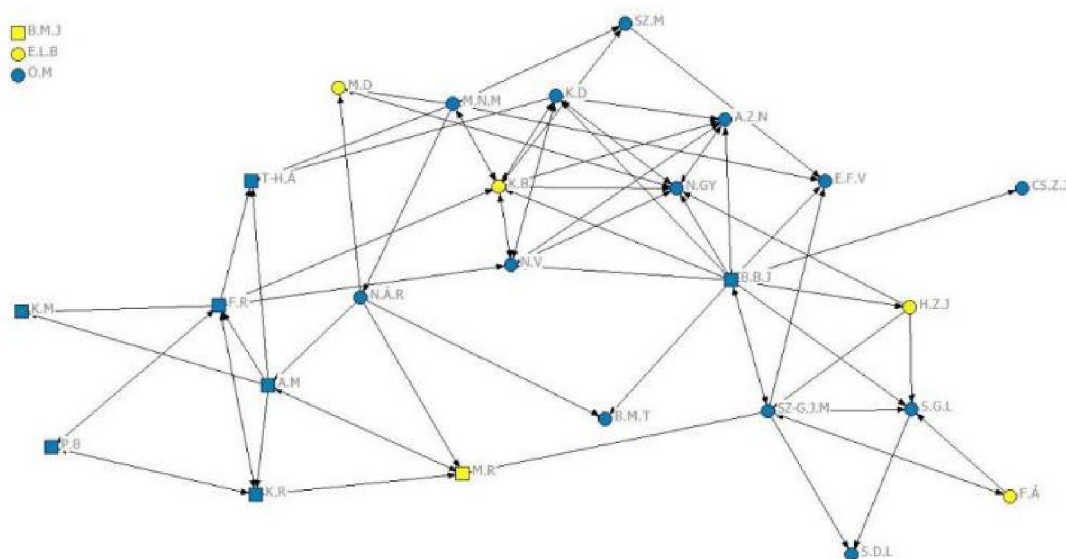
---

<sup>177</sup> A 25 tanulóból 2 fő magántanuló, 1 tanuló pedig rendszeres hiányzó, nem tudtuk utolérni a kitöltés végét se.

<sup>178</sup> A sárgával jelölt tanulók a hivatalos iskolai bejegyzések mentén (2H, 3H, SNI) tartoznak az adott kategóriába. A kapcsolatháló ábrák csak segítenek alátámasztani, vagy éppen cáfolni az ő peremhelyzetüket.



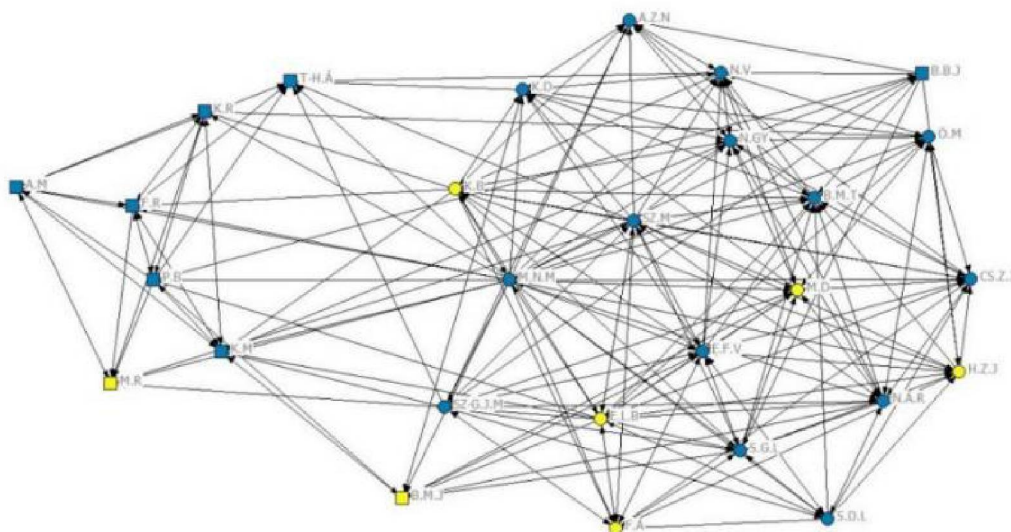
18. ábra Szoktál-e osztálytársaidal iskolán kívül is találkozni? Ha igen kivel? 9/3



Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő, négyzet: ipari gépész, sárga: hátrányos helyzet

Azt nem tudjuk, hogy az iskolán kívüli találkozás érdekből történik-e vagy sem, viszont össze tudjuk hasonlítani a szimpátia mentén kialakított kapcsolataikkal, amit a következő ábra szemléltet.

2. ábra Kit tartasz szimpatikusnak az osztálytársaid közül? 9/3



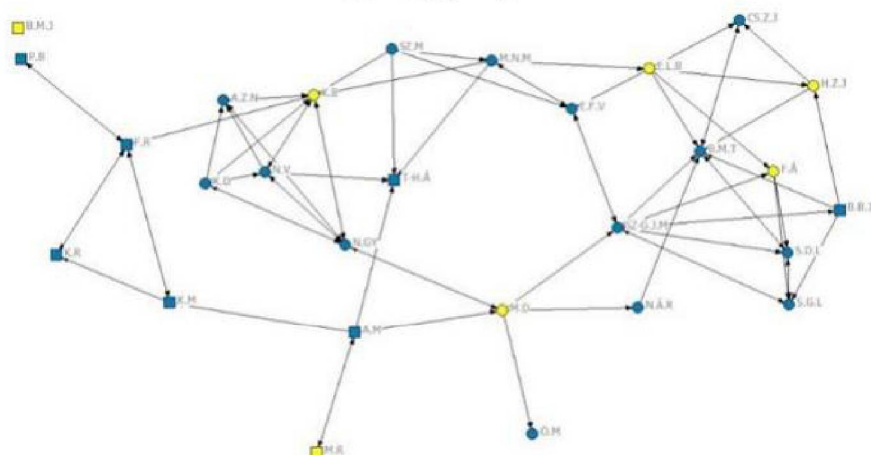
Jelmagyarázat: kör:villanyszerelő, négyzet: ipari gépész, sárga: hátrányos helyzet

Az látható továbbra is (2.ábra), hogy nem zárkóznak el az osztály tagjai egymástól. Viszont ebben az esetben is megfigyelhető, hogy vannak olyanok, akiket szimpatikusabbnak találnak. Érdekes módon míg korábban kimaradt olyan is, aki túlkoros, a szimpátia esetében úgy tűnik ez a jellemző teszi őket népszerűvé. Ez azzal is magyarázható, hogy minél több időt töltünk el egy



iskolában, nemcsak a tanárok, hanem a diáktársaink is jobban megismernek, akár „hírnevet” szerzünk magunknak jó vagy rossz értelmében egyaránt. A befokok megvizsgálata arra mutatott rá, hogy, a tanulási nehézségek nincsenek hatással a szimpátiára.<sup>179</sup> A reciprocitást, azaz a kapcsolatok kölcsönösségét vizsgálva kiderült, hogy a szimpátia többnyire nem kölcsönös.

3. ábra Kiről mondhatod el az osztályban, hogy: Biztosan számíthatsz rá, ha gondod vagy, bajban vagy? 9/3



Jelmagyarázat: kör: villanszerelő, négyzet: ipari gépész, sárga: hátrányos helyzet

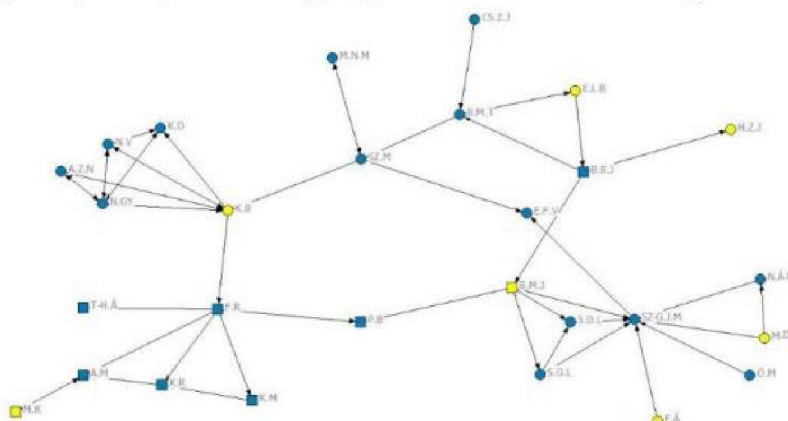
Az informális kapcsolatok erősségét jól mutatja az, hogy kire lehet számítani, ha valami probléma adódik (3. ábra). A kérdőív egyik következő kérdése ezt vizsgálja. A korábbiakhoz hasonlóan a kölcsönösség itt is nagyobb mértékben nem valósul meg. A kapcsolatoknak kicsivel több, mint a fele kölcsönös. Az is látható, hogy akikre a legtöbben számítanának szorult helyzetben, azoknak fordítva nem lenne erre szükségük. Érdekes azonban az, hogy ezek a tanulók kevésbé szimpatikusnak mutatkoznak a kimenő és bejövő éleik számát megfigyelve. Itt talán érdekből tarthatják a kapcsolatot az adott tanulókkal. Az ábrára (3.) tekintve kivehető, hogy két nagyobb csoport alakult ki. A klikkesedés vizsgálata is hasonló eredményre mutatott rá az egymásra való számítás tekintetében („*Kiről mondhatod el az osztályban, hogy: Biztosan számíthatsz rá, ha gondod vagy, bajban vagy?*”), amely mellett kiemelendő, hogy van három olyan személy, aki összeköti ezt a két csoportot. Négy olyan tanuló van, akik vagy senkire, vagy pedig csak egy emberre számíthat közvetlenül. A négy tanuló közül kettő rendelkezik olyan jellemzőkkel, amely belesodorhatja őt ebbe a

<sup>179</sup> A befok és kifok kifejezések az alanyokhoz befutó és az alanyoktól kiinduló élek számát jelenti.



helyzetbe. Egyikük SNI-s, és az eddig vizsgált kérdésekben is mindig peremhelyzeten volt, míg a másik halmozottan hátrányos, SNI-s és túlkoros is egyben. Rászorultság esetében már az mondható, hogy a gépész és villanyszerelő szakos tanulók inkább számítanak egymásra. Az előző kérdéshez szorosan kapcsolódik az az elképzelt szituáció, hogy kitől kérhetnének kölcsön, ha uzsonnázni szeretnének (4. ábra).

4. ábra Nincs elég zsebpénzed, de éhes vagy, egy szendvicsre valóval kisegítene... 8/b kérdés 9/3



Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő, négyzet: ipari gépész, sárga: hátrányos helyzet

A klikkesedés ebben az esetben is megmutatkozik, valamint az, hogy a központi emberek, akiktől kölcsön tudnának kérni jellemzően idősebbek a többiekénél. Itt is megmutatkozik a szakmák szerinti elkülönülés is. A hátrányos helyzetben lévő tanulók itt is kilógnak a sorból, és ebben az esetben is jellemzően kiszolgáltatott helyzetben vannak (4. ábra). A vizsgált témakörhöz szorosan kapcsolódik az a kérdés amely azt vizsgálta, hogy a szegénység hogyan hat a kapcsolatok feltételezett alakulására. A feltett kérdés így hangzott: „Nincs menő ruhája, telefonja, így nem szívesen barátkoznak vele...” (5. ábra).



5. ábra Nincs menő ruhája, telefonja, így nem szívesen barátkoznak vele... 8/d kérdés  
9/3

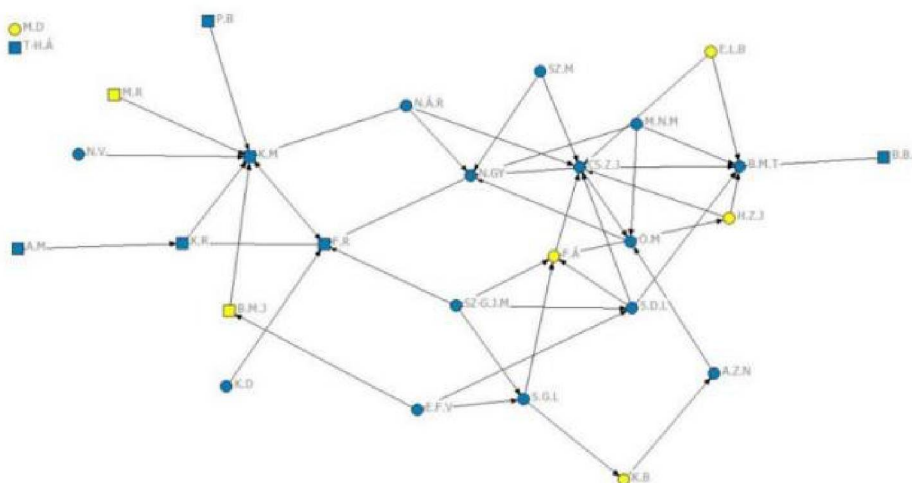


Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő, négyzet: ipari gépész, sárga: hátrányos helyzet

Az említett ábra ellentmond annak, hogy a hivatalosan halmozott hátrányos helyzetűnek bejegyzett tanulóra irányulna ebben a kérdésben a figyelem. Ugyanis egy olyan tanulót tartanak kevésbé „menő”-nek, szegénynek, aki az iskolai nyilvántartás szerint hivatalosan nem is az. Viszont érdekes módon a szimpátia, és a többi vizsgált kérdésben nincs diszkriminálva vélhető szegénysége miatt.

A csoportdinamika fontos részét alkotja a vezető kiválasztása. A kérdőív kilencedik kérdése és az alábbi ábra ezzel foglalkozik (6. ábra).

6. ábra Ha az osztályközösség képviselőt/vezetőt választhatna magának, kit javasolnál erre a pozícióra? 9/3



Jelmagyarázat: kör: villanyszerelő, négyzet: ipari gépész, sárga: hátrányos helyzet



A gráfon látható, hogy választás tekintetében két nagyobb csoport alakult ki ismét szakmák szerint (6. ábra). A villanyszerelőknél választás esetén verseny alakulna ki. Ez azért is lehetséges, mert a gépészek kevesebben vannak. Az is kiderült továbbá, hogy a hátrányos helyzetben lévőket nem, vagy sokkal kisebb valószínűséggel választanák meg elnöknek a többiek. A kérdőív 11-es kérdésére, hogy összességében szeretnek-e a tanulók a 9/3-ba járni az az eredmény született, hogy egy tanulón kívül dominánsan szeretnek az osztály tagjai lenni a gyerekek, bár két tanuló tartózkodó állásponton maradt a kérdés megválaszolásakor. Az az egy tanuló, aki nem szeret az osztályba járni SNI-s és a kérdések nagy részében mindig azon tanulókhöz tartozott, aki kevés társára tud számítani a mindennapokban, továbbá a második helyen állt abban, hogy társai szegényebbnek vélik, emiatt nem barátkoznak vele. Tehát elképzelhető, hogy kiközösítve ugyan nincs, de mindneképpen az osztály peremén helyezkedik el.

A bemutatott kérdések többségében a granovetteri gyenge kapcsolatokat vizsgáltam, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyenge kötések elősegítik a társadalmi mobilitást, a magasabb társadalmi státusz megszerzését a társadalom bármely tagja számára. Ezek a kötések tehát „hidakat” képeznek a különböző társadalmi rétegek között.

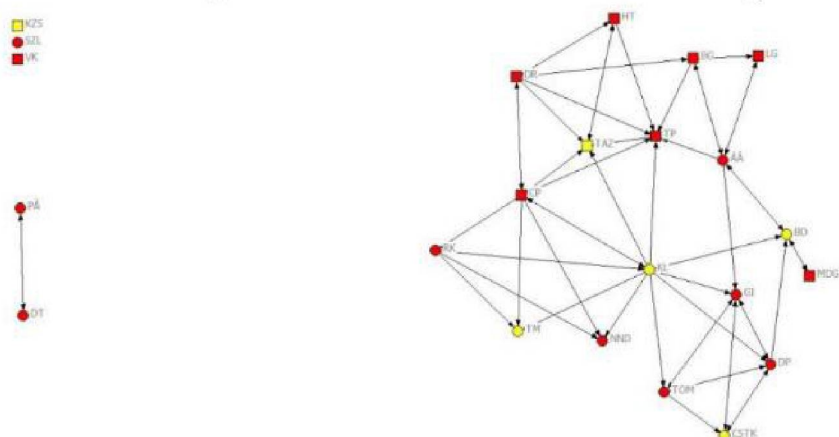
A 9/3 osztály eredményeiről elmondható, hogy mind az informális kapcsolatok erősítése, mind a szimpátia, mind a legszorosabb kapcsolatokat figyelembe véve vannak népszerű, központi emberek és vannak peremhelyzetben lévő személyek is továbbá a kapcsolatok nagy része nem kölcsönös. A valamilyen okból való hátrányos helyzet néhány helyzetben előny (pl. szimpatikusak az osztálytársakank), de fontos helyzetekben általában hátrányként (osztályközösség vezetőjének megválasztása) szolgál a tanulók boldogulásában. Ez utóbbit figyelhettük meg, hogy ők kevés (1-2) emberre számíthatnak, ha bajban vannak. Volt olyan tanuló, aki 3H-s és SNI-s is egyben, ő mindössze egy osztálytársától kérhetne kölcsön egy jelképes összeget uzsonnára. Azonban szegénységét feltételezhetően jól leplezi, mert nem őrá terelődik a figyelem, abban, hogy azért nincsenek barátai, mert nincs menő ruhája, cipője, telefonja (5. ábra). Az egymásrautaltság tekintetében mivel addig nem középpontba kerülő emberek lettek a népszerűek, feltételezhetjük, hogy vannak az osztályban érdek kapcsolatok. E kérdés és a vezető választás (6. ábra) mentén kirajzolódott a szakmák szerinti két tömb, akik csak abban a 19 vagy csak abban a 9 főben gondolkodnak és nem osztályszinten. Egy tanulót fedeztem fel, aki a kérdések nagy részében folyamatosan peremhelyzetben volt és ezt ő is érzi, mert azt nyilatkozta, hogy nem szeret az osztályba járni. Összességében

elmondható, hogy komoly csoportműködési zavarok nem fedezhetők fel az osztályban, azonban hasznos lenne néhány csapatépítő program, ami növelhetné a kölcsönös kapcsolatok számát és esélyt teremtené a beilleszkedésre a peremhelyzeten lévő tanulónak is.

### Ahol jobban működik az integráció

A 9/5 osztálynak az iskolán kívüli találkozásai a másik osztályhoz hasonlóan alakultak (7. ábra). Itt is vannak olyanok, akik peremhelyzeten vannak, mivel nem találkoznak senkivel, továbbá látható, hogy van két tanuló, akik csak egymással tartják a kapcsolatot. Ebben az osztályban is vannak olyan központi emberek, akikkel többen találkoznak, vagy szeretnének találkozni. Továbbá itt is az látható, hogy a kapcsolatok többsége viszonzatlan, és hogy a legkedveltebb személyek azok, akik nem viszonozzák a közeledést. Itt viszont egyelőre úgy tűnik, hogy a valamilyen okból hátrányos helyzet nem befolyásolja ezt.

7. ábra Szoktál-e osztálytársaiddal iskolán kívül is találkozni? Ha igen kivel? 9/5

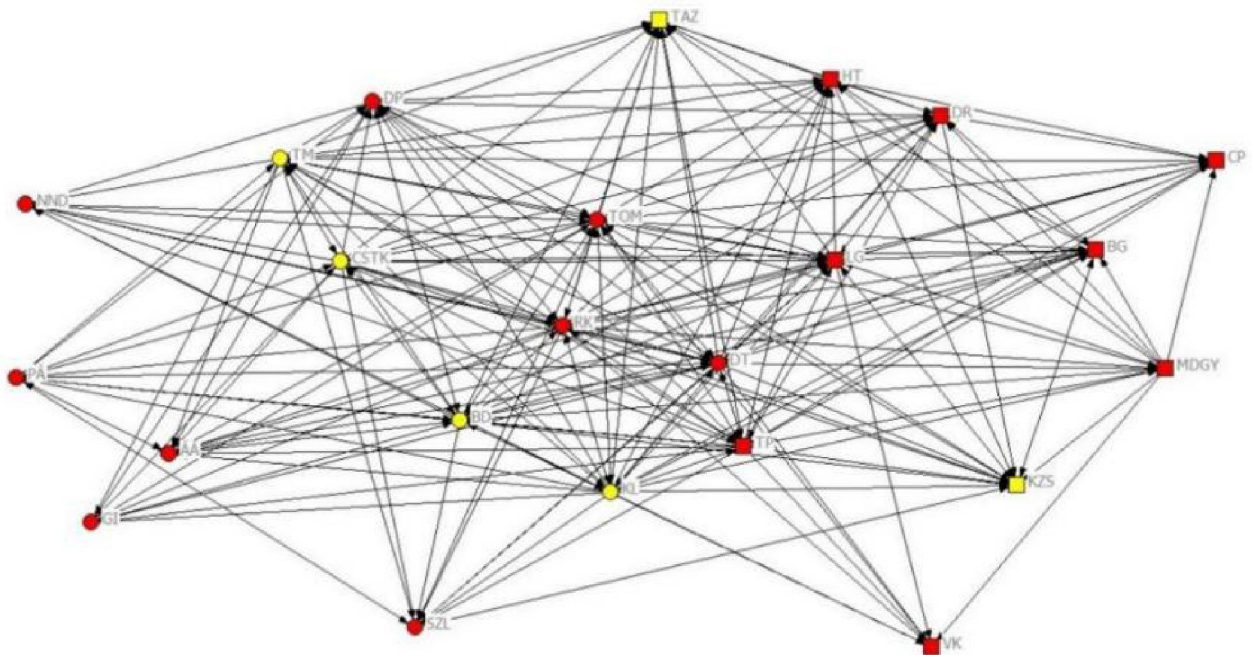


Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő, sárga: hátrányos helyzet

Szimpátia tekintetében egy sűrűbb gráfot látunk, amelyből azt lehet kiolvasni, hogy az egymás iránti szimpátia is az esetek nagy részében viszonzatlan (8. ábra).



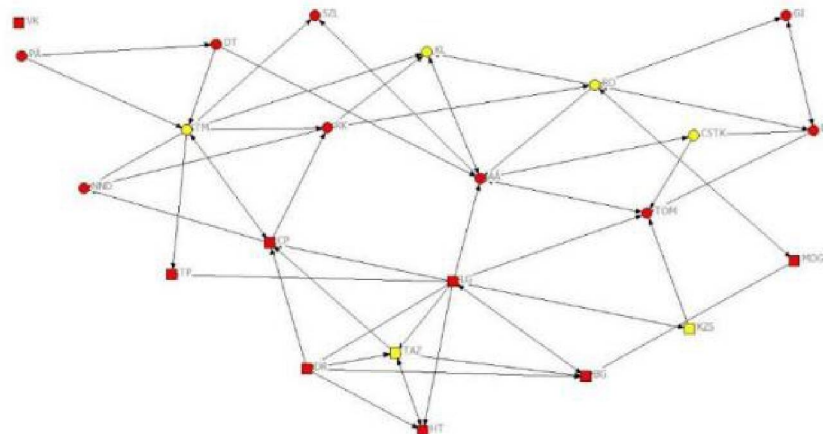
8. ábra Kit tartasz szimpatikusnak az osztálytársaid közül? 9/5



Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő, sárga: hátrányos helyzet

Azonban a kifok és befok elemzését követően az derült ki, hogy a hátrányos helyzet, mint a 9/3 osztályban, itt is csak részben van hatással a szimpátiára, mivel nem történt kiközösítés. Ennél az osztálynál is vizsgáltam, mennyiben számíthatnak egymásra a gyerekek, ha bajban vannak (9. ábra). Hasonlóan a korábban vizsgált kérdésekhez, itt sincs kiemelkedő eltérés a korábbiak tekintetében. Azok, akikre lehet számítani a többiek részéről, fordítva nem érzik ugyanezt. Azt is sikerült kideríteni, hogy a hátrányos helyzet tekintetében nem mondhatók nagy különbségek. Azonban van itt is olyan személy, aki nem is számít senkire, és rá sem számítanak. Az egymásra való számítás és az uzsonnára való kölcsönkérés esetén is az látható, hogy az osztály összetartó, nincsenek olyan éles elkülönülések szakmák szerint, mint amit a másik osztályban megfigyeltünk.

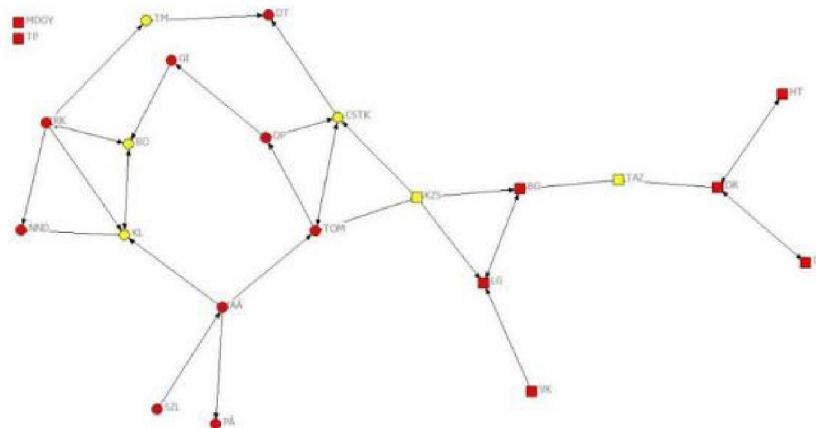
9. ábra Kiról mondhatod el az osztályban, hogy: Biztosan számíthatsz rá, ha gondod vagy, bajban vagy? 9/5.



Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő, sárga: hátrányos helyzet

Az uzsonnára való kölcsönkérés esetében is azt tapasztaltam, hogy a kapcsolatok viszonzása alacsony szintű. (10. ábra). Az azonban kiderült számomra, hogy a hátrányos helyzetben lévők nincsenek kiszorított helyzetben, ráadásul jóindulatúak lehetnek a többiekhez, mert több befutó élük is van, valamint egymást is kölcsönösen segítenék ebben a kellemetlen helyzetben.

10. ábra Nincs elég zsebpénzed, de éhes vagy, egy szendvicsre valóval kisegítene... 8/b kérdés 9/5

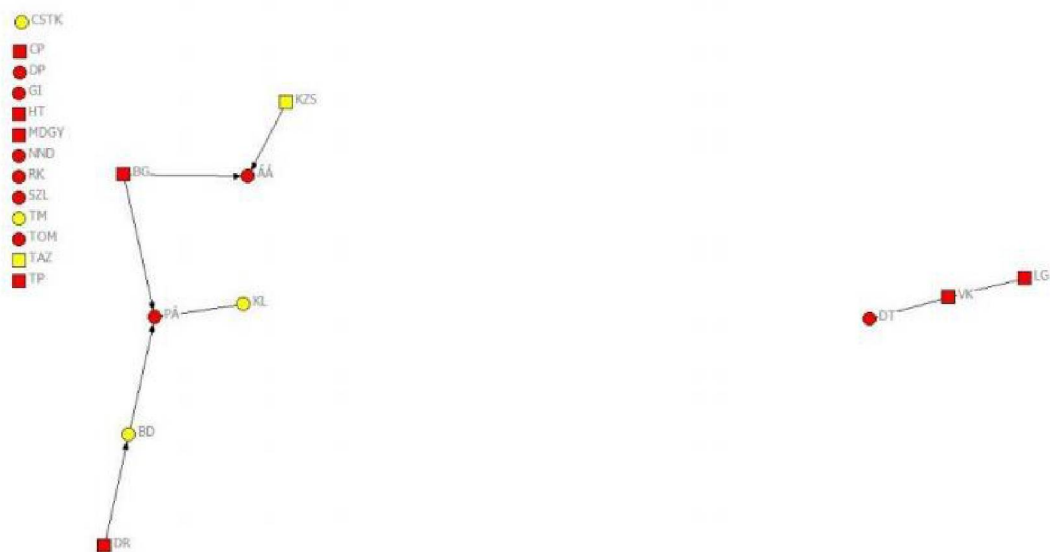


Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő, sárga: hátrányos helyzet

Miután megvizsgáltam a kérdőívem 8.d. kérdését („Nincs menő ruhája, telefonja, így nem szívesen barátkoznak vele...”) azt az eredményt kaptam (11. ábra), hogy az osztály a 9/3-hoz képest kevésbé kiközösítő hozzáállást mutat, mivel többen az adott kérdés vonatkozásában nem nyilvánítottak véleményt.



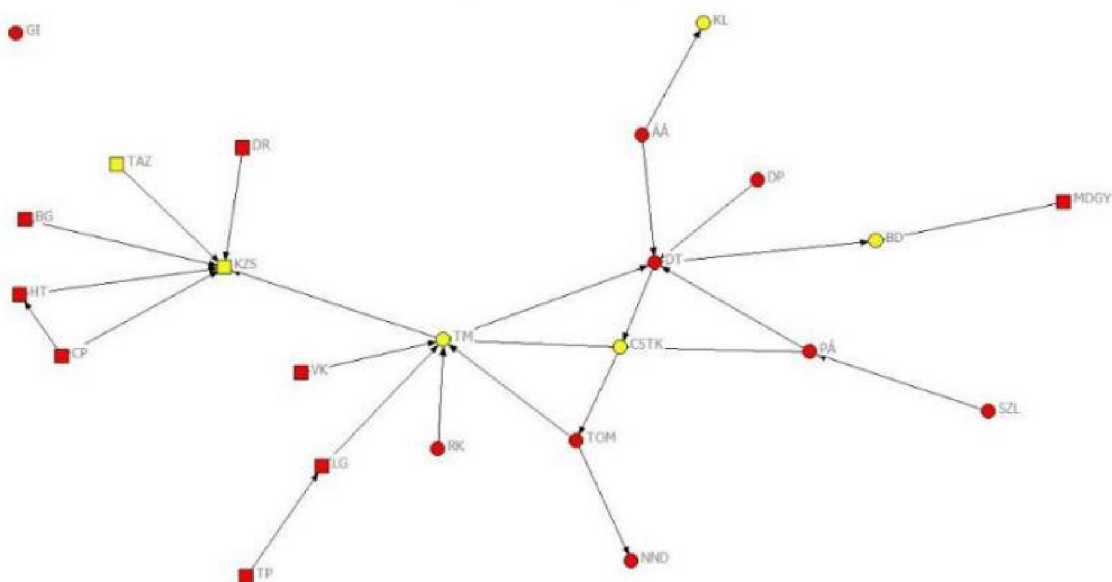
11. ábra Nincs menő ruhája, telefonja, így nem szívesen barátkoznak vele...8/d kérdés  
9/5



Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő, sárga: hátrányos helyzet

A gyenge kapcsolatok vizsgálata során a vezető személyének megválasztásában megoszlanak a vélemények három emberre vonatkozóan (12. ábra).

12. ábra Ha az osztályközösség képviselőt/vezetőt választhatna magának, kit javasolnál erre a pozícióra? 9/5



Jelmagyarázat: kör: rendőr, négyzet: festő, sárga: hátrányos helyzet

Először azt érdemes megemlíteni, hogy a hátrányos helyzet nem befolyásolja azt, hogy az osztály ne tartana valakit megfelelő vezetőnek. Ebből a szempontból a 9/3 osztályhoz képest itt egy sokkal demokratikusabb hozzáállásról tanúskodnak a diákok. Itt is összeszámoltam, hogy a kitöltőim közül hányan és kik szeretnek, vagy nem szeretnek az adott osztályba járni (kérdőív 11. kérdés). A 22 kitöltő közül ketten itt sem válaszolták meg a kérdést, egy tanuló pedig egyértelműen jelölte, hogy nem szeret az osztályba járni. Az ő válaszait megfigyelve hasonlóan, mint a másik osztályban ekkor kiemelkedő tanulóról elmondható, hogy iskolán kívül nem tartja a kapcsolatot senkivel és nem számíthat senkire, ha probléma adódik, kölcsönkérni is úgy vélte, csak egy társától tudna. Rajta kívül még egy fiút figyeltem meg, aki több kérdésben is peremhelyzetre szorult, de ő ettől függetlenül jól érzi magát az osztályban.

Az osztály eredményeinek összegzéseként elmondható, hogy a három hátrányos helyzetű tanuló nem kiközösített, ugyanígy a tanulási zavarral való küzdés nem jelent stigmát a gyerekeknek, ami miatt peremhelyzetre szorulnának. A túlkorosság pedig – mivel itt általános jellemzőnek tekinthető – szintén nem befolyásolta az eredményeket. Láthatóan egy összetartó, egymás iránt szolidaritást vállaló, segítőkész és nyitott gyerekek az osztály tagjai, még a szakmák szerinti széthúzás sem mutatkozott meg olyan mértékben, mint a másik osztálynál. Ami az egymás iránt való segítségnyújtás szép példája, hogy két hátrányos helyzetű lány a közös szakmán felül is összetart és segítenek egymásnak. Az egymásra való számítás tekintetében elképzelhető, hogy vannak ismét érdek kapcsolatok is, de ez a diákélettel egyébként is együtt jár. Ahogy korábban említettem kisgyerekkor utáni fiatalok életében majd felnőttkorban egyre több érdekkapcsolat, érdekbarátság van jelen, amit az internetes kapcsolattartás lehetőségeinek szerteágazó formái tovább erősítenek. Ebben az osztályban sincsenek beavatkozást igénylő csoportműködési problémák, azonban vannak peremhelyzeten lévő tanulók és itt is nagyon sok az egyirányú kapcsolat a gyerekek között, tehát a csapatépítés lehetőségeit meg kell még ragadni továbbra is, attól, hogy ennek az osztálynak a működésén már az első tanév végén szemmel látható eredményeket hozott az osztályfőnök tudatos közösségépítése.

## **Összegzés**

A kapcsolatháló-elemzéshez megfogalmazott két kutatási kérdésem megválaszolásaként elmondható, hogy a többségi társadalom, „jól szituált” családjaiból származó gyerekek osztályközösségében hamarabb előfordul, hogy ha diszkri-



minálni nem is fogják, de peremhelyzetre szorítják a tőlük valamilyen okból eltérő társaikat. Velük szemben egy olyan osztályban, ahol több hátrányos helyzetű és tanulási zavarral küzdő gyerek is van, egy jó csapatépítésnek köszönhetően még szakmák szerinti éles elkülönülés sem jellemző, nemhogy a csoportból való kiszorítás. A problémákkal küszködő csoporttársak kiszorítását sem mutatja a kapcsolatháló elemzés. Az e szempontból kevésbé kíváncsú eredményt mutató 9/3 osztályban sem tapasztaltam etnikai törésvonalat, de itt fellelhetők a rejtett szegregációs mechanizmusok. Ugyanis a tanulási problémákkal küzdő és/vagy hátrányos helyzetű tanulókkal jellemzően nem szeretnének társaik iskolán kívüli barátságot kiépíteni, közülük van, aki senkire nem számíthat, ha bajban van, vagy ha nincs pénze uzsonnára. Az osztály „elnöki” pozíciójáról pedig nem is álmodhatnak. Ugyanakkor szimpátia tekintetében nincsenek diszkriminálva, ahogy abban a kérdésben sem, hogy az iskola elvégzése után azért szívesen találkoznának velük. Úgy vélem, hogy ebben az osztályban az első év végén még csak látszólagosan működött integráció az osztályközösség kapcsolati viszonyai tekintetében, míg a másik osztály ebben a tekintetben egy előrehaladt, de még nem tökéletes állapotban volt. Érdeemes elgondolkozni zárásként az alábbi kérdésen: A kutatásban részt vevő két osztály az oktatási integráció sikeres példáinak tekinthető-e? A válasz egyértelműen az, hogy egyik osztály sem tekinthető még az oktatási integráció sikeres példájának, de a 9/5 osztály jó úton halad, hogy azzá váljon egy hiteles, karakteres, saját elvei mentén haladó osztályfőnök koordinálása alatt.

Összességében látható, hogy az integrált oktatás sok előnnyel jár a hátrányos helyzetű és roma gyerekek, de a későbbi békés társadalmi együttélés szempontjából is. Sajnálatos módon, az oktatási integráció megvalósulása kisebb lépésekben halad, 2010 óta ráadásul egy visszalépésnek is tanúi lehetünk, pedig a szegregált oktatás, nem csak rosszabb minőségű oktatást, így tartalmatlan bizonyítványokat termel ki és a gyenge kötések kialakítási lehetősége ellen hat, de szinte egyenes utat nyit a társadalmi kirekesztődés felé. Az oktatási integráció nagyobb volumenű megvalósulása egyúttal társadalmi érdek is. Nem csak a társadalmi kapcsolatok alakulása szempontjából, hanem a sikeresebb iskolai pályafutás miatt is, hiszen a magasabb iskolai végzettség több és jobb munkaerő-piaci lehetőséggel kecsegtet, ezzel pedig csökkenne a segélyezettek és eltartottak nagy száma, több lenne a társadalomba sikeresen beilleszkedők aránya. Mivel a kapcsolatháló sűrűsége, a kapcsolatok minősége befolyásolja az egyéni boldogság és elégedettség érzését, de az életminőségre is hatással van, ezért nem elhanyagolható a kapcsolatháló elemzés, mint vizsgálati módszer sem a felnőttek, sem a gyerekek körében.

Mindezeken kívül gyerekek körében a kapcsolathálózatok feltárása segíti az osztály részéről izolált tizenévesek felfedezését, ezzel a komoly problé-



mák korai felfedezését. Különös figyelmet érdemelnek ebben a nem megfelelő családi háttérrel rendelkező hátrányos helyzetű és roma tanulók, akiknél nem zárhatjuk ki a talajvesztés érzés bekövetkezését, ezzel korai depresszióba sodródást, a kirekesztett helyzetből származó kevés vagy teljes kapcsolati vákuum miatt a problémáival való egyedül maradást, így deviáns viselkedések akár öngyilkosságba való menekülés bekövetkezését sem. A szakma fontos jövőbeni feladatának tartom, hogy minél kevesebb krízishelyzetet éljenek meg a hátrányos helyzetű és roma gyerekek és ehhez az esélyegyenlőséget és méltányos oktatást ténylegesen biztosító integrált oktatás minél jobb formában való megvalósítása nyújthat megoldást.

## ***Irodalom***

Berényi Eszter- Berkovits Balázs - Erőss Gábor: Iskolarendszer és szabad választás. A jóindulatú szegregációról. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Bp., 2008. 15–26.

Domokos Veronika: Képességzavarok s családi körülmények: halmozottan hátrányos helyzet és romaság a tanítói narratívákban. In.: Erőss Gábor–Kende Anna: *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Bp., 2008. 279-297.

Elekes Györgyi: Romaintegráció és iskolai mobilitás. In.: *Educatio* 2011/2. 253-257.

Erőss Gábor: Iskolai (dez) integrációs paradoxonok – Expanzió, integráció, szegregáció a magyar közoktatásban a rendszerváltás óta. In.: Kovach Imre - Dupcsik Csaba - P. Tóth Tamás - Takács Judit (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum Kiadó, Bp., 2012. 262-275.

Erőss Gábor – Gárdos Judit: Előítéletes társadalom vagy diszkriminatív iskola? A cigányellenesség és a hátrányos megkülönböztetés közötti különbségről. In: Erőss Gábor–Kende Anna: *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan, Bp., 2008. 49–82.

Janó Evelin: Kint vagy bent? Hátrányos helyzetű tanulók az osztályban c. szakdolgozat. Szeged, 2018.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor: Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. In.: *Közgazdasági Szemle* 2009/11. 959–1000.

Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2015/2016 127, 129-130.

[http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési\\_statistikai\\_evkonyv\\_2015\\_2016.pdf](http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statistikai_evkonyv_2015_2016.pdf) Letöltés, 2018.10.27.

Papp Z. Attila: A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi Nándor - Tóth Ágnes (szerk.): *Asszimiláció,*



*integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban.* Argumentum Kiadó, Bp., 2011. 224–267.

Radó Péter: A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In.: Fejes József Balázs- Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 2018. 31-55.